R.E.M.E.
(Revista Electrónica de Motivación y Emoción)
ISSN-1138-493X Depósito legal: M-44928-1997

VOLUMEN: XIII NÚMERO: 35-36

Monográfico de la Motivación del consumidor

Estrategias motivacionales y de aprendizaje para fomentar el consumo responsable desde la Escuela

Arana, J. M.,

Meilán, J. J. G.,

Gordillo, F.,

Carro, J.

Universidad de Salamanca

RESUMEN

Este artículo tiene una intención a medio camino entre lo teórico y lo didáctico. Por tanto, los contenidos que se desarrollan en este trabajo pueden ser de utilidad tanto para los maestros y profesores de colegios e institutos (aportando ideas de cómo desarrollar contenidos en sus clases de la materia transversal "Educación para el consumo en la escuela"), como para los profesores de Universidad implicados en la impartición de esta materia como curso extraordinario, y para los padres que sin duda también tenemos responsabilidad en esta faceta de la educación de nuestros hijos.

Desde muy pequeños somos consumidores. ¿Quién educa a los niños en este comportamiento? En este trabajo vamos a intentar mostrar el papel de la motivación en la adquisición de comportamientos de consumo responsables.

1. Introducción

En el ámbito escolar es frecuente encontrar casos de alumnos sin déficits atencionales ni problemas perceptivos, con unos conocimientos o base de partida adecuados, con una capacidad memorística normal, con una capacidad intelectual adecuada, sin problemas afectivos que interfieran su actividad, de clase social media o incluso alta... en definitiva, personas con todo a su favor para progresar en el sistema educativo y que sin embargo -y sin ser imputable a las características descritas- tienen bajo rendimiento y el consiguiente fracaso escolar. Y es frecuente oír la queja de padres y de profesores sobre el escaso interés con que éstos se enfrentan a las actividades escolares plasmado en el famoso "Puede, pero no quiere (no tiene interés)", dando a entender que se trata de un problema motivacional.

Implícita a esta forma de pensar está la consideración de que tal conducta es función de dos factores: el poder y el querer. Nosotros vamos a aplicar esta misma lógica al considerar que el adecuado comportamiento de una persona como consumidor es función del poder y del querer. Nuestro punto de partida es el caso de un consumidor que conoce cómo, dónde, cuándo y por qué ser mejor consumidor (primer factor)…y que sin embargo no lo hace (segundo factor). Por ejemplo, sabe cómo, dónde, cuándo y por qué reciclar basura, y sin embargo no lo lleva a cabo. Así, podría formularse que el comportamiento adecuado como consumidor = *f* (Poder x Querer)

No obstante, entendemos que la función explicativa anterior no es exhaustiva, y excluyente de otros factores. Resultaría ingenuo pensar en un modelo así cuando lo más común es la polideterminación de las conductas. De hecho, un repaso a las monografías sobre el tema (véanse por ejemplo Alonso, 2001; Álvarez, 1992; Mollá, 2006; Schiffman y Kanuk, 2001) deja claro la diversidad de variables que están en la base de tal comportamiento como consumidores: variables de personalidad, sociales, culturales, motivacionales, etc. Nosotros pensamos que, sin ser el único, la motivación sí es uno de los más importantes a la hora de explicar el consumo.

2. Concepto de motivación

La motivación forma junto con la emoción la parte no cognitiva (oréctica, irracional, cálida) de la mente humana. Etimológicamente la palabra motivación procede del latín *moveo, movere, movi, motum* (lo que mueve o tiene la virtud para mover) y está interesada en conocer el porqué de la conducta. Es la necesidad o el deseo que dirige y energiza la conducta hacia una meta (Myers, 2005). En esta definición está implícita la consideración en tal proceso psicológico básico de dos componentes principales: los direccionales (que dan cuenta de la elección) y los energizadores (que dan cuenta de la iniciación, la persistencia y el vigor) de la conducta dirigida a meta (véase figura 1). Si de dos consumidores A y B, pudiendo elegir entre varias alternativas de un producto, A opta por el que menos embalaje tiene, decimos que está motivado por el consumo responsable. Si dos personas A y B, tras asistir a una conferencia sobre el cambio climático deciden reciclar, pero A comienza a hacerlo al día siguiente, mientras

que B se pone manos a la obra a las dos semanas (iniciación); A persiste en la actividad hasta el día de hoy mientras que B abandona a los pocos meses (persistencia); y A recicla papel, vidrio y plástico mientras que B tan sólo recicla papel (vigor), decimos que A está más motivado que B.

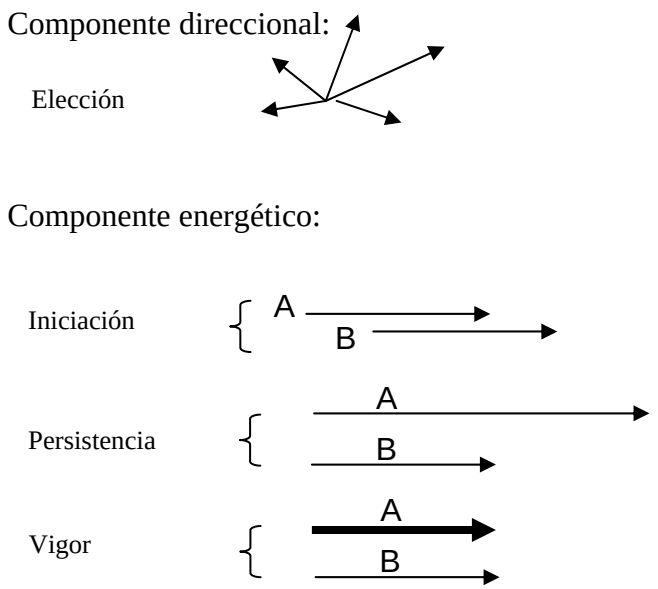

Figura 1. Representación gráfica por vectores de los indicadores motivacionales.

Una característica de la motivación que hay en la base de la conducta de una persona es que no es observable directamente, de ahí que se infiera de la ejecución (conducta observable), o para "ver" la motivación se recurra a tests (cuestionarios, autoinformes y pruebas proyectivas). Además, la motivación puede estar autorregulada (es el caso del ciudadano que cayéndole más cerca el contenedor de la basura general se toma la molestia de llevar las bolsas con la basura separada previamente para reciclar a los contenedores correspondiente que están más alejados en la calle) o regulada por el ambiente (hay ciudades en que la policía local penaliza la no separación de la basura). Por último, dado el carácter de sistema de la mente humana, la motivación está relacionada con los demás procesos psicológicos básicos (p.e., si algo genera emociones agradables se produce una fuerza que atrae hacia ese algo, y lo contrario si la emoción que genera ese algo es desagradable. Si algo atrae mucho se atiende preferentemente, se memoriza y aprende mejor y se piensa y habla más tiempo sobre ello).

3. Ámbitos de aplicación

Cuatro son los ámbitos donde fundamentalmente se han aplicado los principios motivacionales: en el ámbito educativo, en terapia, en el trabajo y en el deporte (véanse Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003; Mayor y Tortosa, 1995; Palmero, Fernández-Abascal, Martínez, y Chóliz, 2002). En el ámbito educativo se recurre a este proceso para intentar recuperar el interés de un alumno por la actividad académica; es el

famoso "puede pero no quiere" con el que iniciábamos este artículo. En el ámbito terapéutico, se considera que un paciente tendrá mejor pronóstico cuando decide acudir a consulta por iniciativa propia que cuando es la familia quien le arrastra hasta ella. Es decir, se hace buena la máxima de que "se cura mejor y antes quien quiere curarse". La motivación interesa también al empresario o director de una organización preocupado por cómo mejorar el rendimiento de sus empleados. En los últimos años ha cobrado importancia también el papel de psicólogo del deporte que utiliza técnicas motivacionales para mejorar los resultados de deportistas en sus competiciones.

Pues bien, otro ámbito susceptible de utilizar las técnicas motivacionales no incluido en el esquema anterior es el referido a la educación para crear consumidores responsables. ¿Cómo hacer que a un niño le atraigan las comidas y bebidas saludables y equilibradas frente a la comida rápida y los refrescos? ¿Cómo desenganchar a los jóvenes de su preocupación por comprar ropa o calzado de marcas? ¿Cómo iniciarlo en el uso responsable de bienes como el agua, la electricidad, o en el hábito del reciclado? ¿Cómo fomentar en los adolescentes el aprovechamiento del ocio en actividades saludables como el deporte, la lectura o el voluntariado?

4. Teorías de la motivación

Aunque no existe un acuerdo absoluto, una posible clasificación de las teorías de la motivación es categorizarlas en fisiológicas, del aprendizaje, cognitivas y sociales.

4.1. Teorías fisiológicas (homeostáticas)

Como animal que es, el hombre tiene una serie de necesidades biológicas/fisiológicas que cubrir. Tales necesidades son potentes fuerzas que impelen hacia la consecución de aquello con lo que mantener el equilibrio fisiológico (homeostasis y autorregulación). Junto con respirar, son necesidades primarias o básicas: comer, ingerir líquido, descansar, preservarse del dolor, y tener sexo. Por ejemplo, la sensación de hambre con que se levanta una persona es el indicador fisiológico de que hay que reponer el gasto del organismo para mantener la temperatura corporal y demás funciones que han consumido energía. Tras ingerir nutrientes se logra un equilibrio que volverá a romperse con el gasto energético que supone la actividad diaria, lo que nos llevará a ingerir alimentos con la comida, y así en un bucle que dura toda la vida. A poco que pensemos nos haremos conscientes de la cantidad de energía, tiempo y dinero que empleamos en proporcionarnos la forma de cubrir tales necesidades. Todos los días consumimos alimentos, bebidas, dedicamos mucho tiempo a descansar (tanto para reparar fisiológicamente el organismo, como para su restauración psicológica: ocio y tiempo libre), o adquirimos medicamentos para calmar o evitar dolores. La importancia que cobra el sexo en la vida diaria queda patente en la profusión anuncios que utilizan los reclamos relacionados con lo sexual para fomentar las ventas de determinados productos, o en la ingente cantidad de erotismo o abiertamente pornografía que invade la red.

Ya Maslow (1970) dejó patente la enorme importancia de estos motivos primarios al ubicarlos en el primer escalón de su pirámide de necesidades (véase figura 2). Sólo cuando están cubiertas tales necesidades la persona encara la consecución de las que jerárquicamente están por encima. Maslow habla de una pirámide de necesidades entre las que se incluyen tanto las fisiológicas (primer escalón) como las psicológicas tanto más subjetivas y por tanto secundarias cuanto más altas estén ubicadas en la pirámide. También las necesidades psicológicas crearían estados de necesidad que orientan y energizan la conducta hacia la satisfacción de tal necesidad.

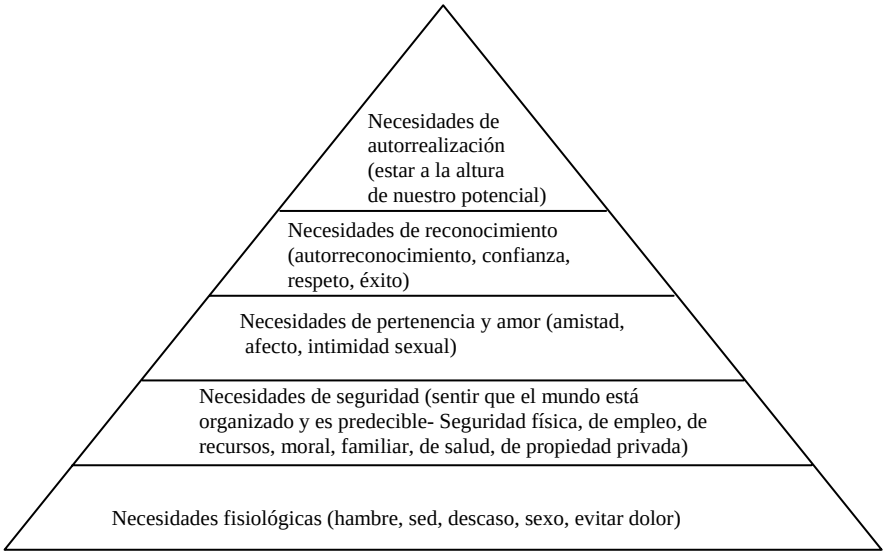

Figura 2. Pirámide de necesidades de Maslow.

A un nivel distinto de importancia, pero también relacionado con lo fisiológico está el hecho de que las personas son seres curiosos que necesitan un mínimo de activación de manera que la privación sensorial resulta desagradable como desagradable es también la sobrestimulación. En este sentido se trata también de una teoría homeostática. Gran parte de nuestro comportamiento como consumidores de servicios culturales de ocio y tiempo libre (cine, viajes, bares, música, etc.) está relacionado con este principio.

4.2. Teorías del aprendizaje

En este apartado se expondrá la motivación entendida en términos de aprendizaje. Existen diferentes tipos de aprendizaje (habituación, asociativo, cognitivo). El primer tipo de aprendizaje asociativo es el *condicionamiento clásico*, donde la persona aprende a asociar dos estímulos por el hecho de presentarse juntos contigua y contingentemente. Aunque no resulten tan evidentes como en el condicionamiento operante, podemos poner ejemplos de comportamientos de consumo en cuya base está este tipo de condicionamiento. Es el caso del uso de modelos esculturales para publicitar productos en los medios de comunicación. De entrada el producto es un estímulo neutro ya que no genera en el consumidor ninguna reacción especial. Sin embargo, el modelo escultural de chico o chica (EI) provoca una leve y casi imperceptible reacción fisiológica placentera (cambio en la frecuencia cardiaca,

dilatación pupilar, etc., que se vivencia como atracción). Al asociar un número repetido de veces de forma contigua y contingente el producto (EN) con el o la modelo (EI), es el EI el responsable inicialmente de la reacción fisiológica placentera, pero a medida que se repite esta presentación del EN seguido del EI, llegará un momento que la mera visión en un escaparate del producto desate la reacción fisiológica placentera. De esta sutil manera el condicionamiento clásico puede estar en la base y explicar ciertas conductas que llevamos a cabo como consumidores.

producto - modelo -> reacción fisiológica placentera

EN - EI -> RI

" " " " "

" " " " "

EN -> RI

producto -> reacción fisiológica placentera

EC -> RC

Otro tipo de condicionamiento es el *Condicionamiento Operante* y puede tener más utilidad para ayudarnos a interpretar buena parte de nuestros comportamientos como consumidores. El condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje asociativo donde se aprende a asociar una conducta y la consecuencia que se deriva de ella. Este tipo de aprendizaje está basado en la ley del efecto de Thorndike (1911), según la cual cuando a una conducta le sigue de forma contigua y contingente una consecuencia agradable (premio, recompensa, incentivo, refuerzo), dicha conducta tenderá a repetirse en el futuro. Por el contrario, cuando a una conducta le sigue una consecuencia desagradable (castigo), dicha conducta tenderá a disminuir en el futuro.

R -----> Reforzador

R (Respuesta o conducta adecuada) --> Reforzador (premio, recompensa, incentivo)

No respuesta o conducta inadecuada --> Castigo

Un ejemplo de uso de los principios del condicionamiento operante (refuerzos y castigos) en la educación para el consumo sería el siguiente. Supongamos que el profesor de Educación Infantil quiere aplicar técnicas de condicionamiento operante para promover conductas o comportamientos relacionados con el consumo responsable en el aula. En concreto quiere que sus alumnos hagan un buen aprovechamiento de las hojas del cuaderno y no las malgasten sin más, en un intento de instaurar hábitos de consumo responsables concienciando a tan cortas edades. Cuando un alumno las aproveche correctamente lo reforzará (p.e., dándole un pegatina de una cara sonriente). Cuando no las aproveche lo suficiente, o lo haga incorrectamente, o no lo refuerza (p.e., no le hace caso, extinción), o lo castiga (p.e., a limpiar los papeles del patio). Se puede utilizar también el refuerzo social utilizando modelos (p.e., “mirad lo bien que lo ha hecho fulanito...”).

El *aprendizaje por observación de modelos* (vicario, por imitación o modelado) es también otra modalidad dentro de las teorías del aprendizaje que explican muchos comportamientos de las personas como consumidores imitando los conductas de consumo que realizan sus personas influyentes, ya sean sus padres, el grupo de amigos en el que desea ser aceptado o su ídolo deportivo. Muchas conductas deseables como apagar las luces no necesarias, cerrar el grifo mientras nos cepillamos los dientes, devolver al río un pez pequeño, etc., son aprendidas por los más pequeños cuando ven llevarlas a cabo a sus padres, abuelos o maestros. El problema es que también se imitan conductas poco deseables de cara al consumo (p.e., no separar la basura, tirar las colillas o envoltorio de una golosina al suelo, etc.) cuando se ve a las personas cercanas haciéndolo. Otras conductas tampoco deseables como la elección de ropa o calzado deportivo de marcas exclusivas por parte de muchos adolescentes pueden explicarse por el deseo de parecerse al grupo de referencia con el que se identifica y en el que quiere ser aceptado.

Con frecuencia, para instaurar conductas de consumo responsable, los padres y los profesores utilizan desde la intuición fundamentalmente técnicas motivacionales provenientes del ámbito del aprendizaje (refuerzo = "zanahoria"; castigo = "látigo"; moldeamiento; modelado). La correcta aplicación de estos principios del aprendizaje puede tener fuertes efectos sobre la conducta. Pues bien, aunque el reforzamiento puede ser empleado como una fuerza motivadora en sí mismo, su valor más potente radica, probablemente, en el desarrollo de unos hábitos subsiguientes en quien aprende (en quien se aplica tal reforzamiento). Pero a medida que el niño crece y se hace más autónomo, se reducen las posibilidades de que los padres y los profesores utilicen con éxito los motivos del que aprende manipulando estos procesos de aprendizaje. Además, al usar (abusar) de premios y castigos existe el riesgo de que se produzca un “efecto rebote” al afectar negativamente a la necesidad de autonomía y de control de la propia conducta (Deci y Ryan, 1985; deCharms, 1976, 1984) puesto que el sujeto puede verse a sí mismo como una marioneta, o de minar la motivación intrínseca (Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1975). Leeper y Greene (1978) publicaron en este sentido una obra bajo el título "El coste oculto de las recompensas".

En los niños mayores y en los adultos, unos valores cognitivamente fundamentados suscitan, dirigen y mantienen la conducta, y tienden a prescindir de los reforzamientos más efímeros que tienen lugar en una situación determinada. Por tanto, en los niños mayores y en los adultos cobra más importancia la motivación en términos cognitivos, aunque en el análisis que vamos a hacer no olvidaremos la motivación social.

El papel de los premios y los castigos como motivos que dan cuenta de muchas de nuestras conductas como consumidores nos lleva al campo de la motivación extrínseca donde la conducta está dirigida desde fuera, frente a la motivación intrínseca, donde el motor es la propia persona. Lo ideal por tanto sería conseguir que la motivación por un consumo responsable fuera intrínseca, y que la persona realice la conducta sin esperar premios o sin temer a castigos.

4.3. Teorías cognitivas

Aunque la motivación y la emoción tratan la parte de la mente más irracional o cálida (frente a la racional o fría del resto de procesos psicológicos básicos), estos procesos son también susceptibles de ser analizados en términos cognitivos, puesto que a la hora de procesar información todo el material se almacena con una etiqueta emocional que hace que nos sintamos más o menos atraídos (motivados) hacia tal material (persona, cosa o situación). En este apartado presentamos cuatro teorías de la motivación que pueden englobarse bajo esta etiqueta de cognitivas puesto que se supone que el conjunto de pensamientos, creencias y valoraciones afectivas que realicemos determinarán que elijamos uno u otro curso de acción y nos impliquemos en ellas con mayor o menor energía.

-
- Teoría de la atribución (Heider, 1958). Según esta teoría tendemos a buscar una explicación causal del comportamiento de las personas, y lo hacemos clasificando las causas en el continuo internas-externas y estables-inestables, o lo que es lo mismo, atribuyendo las conductas a estas causas. Depende del tipo de atribución que hayamos hecho así nos comportaremos.

Se considera que a la hora de analizar las causas o el porqué de un hecho apelamos a dos dimensiones: estabilidad-inestabilidad, interno-externo. A modo de ejemplo: un niño de 13 años decide destinar sus ahorros a comprar una bicicleta. A los pocos meses de comprarla se percata de que el modelo no es tan moderno como pensaba, de que el sillín es duro, de que el cambio de marchas no está tan bien sincronizado como el de un amigo, etc. En definitiva, cree que ha realizado una mala compra. ¿Cómo se comportará este niño? ¿Irá a reclamar a la tienda, o simplemente recurrirá a la "pataleta"?, ¿Se atreverá a animar a su padre para que proteste en la Oficina del Consumidor? ¿Se atreverá en un futuro a comprar otra bicicleta? Ello dependerá del análisis causal (atribución) que haya hecho del fracaso de su conducta. Si en su análisis concluye que ha tenido mala suerte, al ser una causa externa e inestable se limitará a esperar que en otra ocasión similar la suerte le sea favorable. Si atribuye su mala compra a causas internas y estables (poca habilidad) está minando su credibilidad y confianza en sí mismo ya que se crea la idea de que no vale para ello. Es con diferencia la peor de las atribuciones posibles. La mejor atribución es considerar que no se ha esforzado lo suficiente ya que al considerar que las causas de su mala elección son

internas (están en su mano) e inestables (pueden cambiar) el comprador concluye que con más dedicación puede revertir la situación en futuras compras.

- Teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957). El equilibrio psicológico, coherencia o consonancia entre lo que se piensa y lo que se hace es placentero. Lo contrario también es cierto: si una persona mantiene una conducta no acorde con sus pensamientos se genera un estado de estrés psicológico o disonancia cognitiva al verse a sí mismo en esa incongruencia que es desagradable. Para restablecer el equilibrio o consonancia cognitiva puede cambiar la manera de pensar respecto al tema o modificar su comportamiento, o ambos a la vez hasta que se llegue a un nuevo estado de equilibrio. En la base de esta lógica está el hecho de que las actitudes (pensamientos) determinan la conducta, pero también la conducta determina los pensamientos.

Pensamientos $\rightleftarrows$ Conducta

Supongamos el caso de un adulto con clara sensibilidad ecológica que piensa que los todo terreno consumen mucho carburante, son caros y contaminan mucho. En principio, si tiene que adquirir un coche, lo más lógico es que se decante por otro tipo de coche que encaje y dé respuesta a sus preocupaciones como consumidor responsable. Pero supongamos que al final decide adquirir el todo terreno. Al hacerlo ha roto el equilibrio entre su forma de pensar y su conducta, y puesto que ya no hay vuelta atrás, ¿cómo procederá?, ¿cómo resolverá este estado de disonancia cognitiva? Posiblemente comience a cambiar sus pensamientos (actitudes) respecto a los todo terreno con argumentos del tipo: “Ya no gastan tanto como los de antes”, “Hay mucha gente que los usa, por lo que uno más no va a ningún sitio”, “Cuando cambie de coche la próxima vez me compraré uno eléctrico”, etc. El equilibrio o consonancia cognitiva está restaurado de nuevo.

- Teorías de la Expectativa-Valor (E x V).

El análisis de la motivación de logro (entendido como rendimiento) por Atkinson le ha llevado a elaborar su teoría (Atkinson, 1958, 1964; Atkinson y Feather, 1966), a la que hoy se conoce más como la Teoría de la Expectativa-Valor. Esta teoría también puede ayudarnos a interpretar conductas que llevan a cabo las personas como consumidores.

El supuesto de que parte la teoría de la expectativa x valor es que las personas, antes de elegir hacer una conducta, llevan a cabo un análisis racional en términos de expectativas (¿seré capaz de hacerlo? estimado como una probabilidad de 0 a 1) multiplicado por el valor que le asignan a tal acción (de -1 a +1, pasando por 0). A modo de ejemplo, cuatro personas se plantean si reciclan o no la basura. Desde la teoría de la expectativa por valor tendrá más probabilidades de hacerlo aquella persona cuyo análisis multiplicando su expectativa de que puede hacerlo por el valor que asigna al hecho de reciclar dé la cifra positiva más alta. Y ello ya que como vemos en el ejemplo

que sigue, una persona puede sentirse muy capaz de reciclar pero no valorarlo, o puede valorarlo mucho pero no sentirse capaz.

Ciudadano	Expectativa (¿Soy capaz de hacerlo?, probabilidad de 0 a 1)		Valor (¿cuánto lo valoro?, de -1 a +1)		
1	0.7	x	0.2	=	0.14
2	0.2	x	0.7	=	0.14
3	0.7	x	- 0.5	=	- 0.35
4	0.7	x	0.8	=	0.56

- Papel motivador de las metas

Por último, puesto que toda nuestra conducta está encaminada a un fin o meta, consideremos el papel motivador que juegan éstas. De hecho se considera que sólo son motivadoras las metas realistas. Se considera que marcarse objetivos desafiantes y específicos motiva los logros más altos, sobre todo cuando se combinan con informes del progreso (Locke y Latham, 2002). Esta teoría puede aplicarse para analizar los propósitos que muchos fumadores hacen de dejar el tabaco poniéndose la meta de "dejar de fumar", alguien que consume una cajetilla diaria. Suele considerarse que tal meta no es motivadora ya que es demasiado pretenciosa y general. Sería mejor, al ser más realista y específica, comenzar por fijarse la meta de "fumar 15 cigarrillos diarios", anotar a cuáles se va a intentar renunciar, y comunicar la decisión a las personas cercanas para que hagan de control.

4.4. La motivación social: logro, afiliación y poder.

Una posible clasificación de los motivos los engloba en dos grandes categorías: motivos primarios y motivos secundarios. Los motivos primarios son innatos o no aprendidos, mientras que los secundarios son motivos adquiridos o aprendidos y se les conoce también como motivos sociales. Están determinados por el medio ambiente y por la cultura que impera en este medio, y también la interacción que los sujetos establecen con los miembros del grupo al cual pertenecen. A diferencia de los motivos primarios, los motivos sociales no tienen como objetivo satisfacer una necesidad fisiológica. Son motivos sociales el logro, la afiliación y el poder.

El primero se define como el deseo de una persona de alcanzar altos estándares de ejecución en aquellas actividades o empresas en que se implique, bien sea en relación a otras personas o en relación a sí mismo. Puesto en relación con el consumo responsable, tras la conducta de reciclaje puede estar ya no tanto la búsqueda de premios o castigos, ni siquiera la comparación de hacer las cosas mejor que otros, sino el verse a sí mismo como dominando la regla de las "tres Rs": reducir, reutilizar, reciclar.

Por otra parte, los motivos sociales pueden ejercer una gran influencia y control sobre los motivos primarios. Así, por ejemplo, una persona puede beber o comer por

motivos sociales (reunión de amigos) y no porque tenga hambre o sed; o puede querer comprar un pantalón o unas zapatillas deportivas de determinada marca no ya por preservarse del frío o dolor, sino llevado por otro de los motivos sociales: el de afiliación. La persona se guía por el deseo de agradar o ser aceptado por el grupo de clase que usa tal indumentaria. Tal necesidad de agradar, junto al miedo a sentirse rechazado es el motivo que puede subyacer a los primeros escarceos con el mundo de las drogas (legales o ilegales), de ahí que muchos adolescentes manifiesten que lo probaron por imitar los comportamientos del grupo y no ser señalados.

Otro motivo social es el de poder. Supongamos la siguiente situación: un joven con su modesto coche está parado en un semáforo y al ver el descapotable que conduce el adulto del carril de al lado comienza a soñar despierto imaginándose a sí mismo al volante de ese potente y moderno coche de importación para admiración y envidia de quienes le observan. Equipado con un buen equipo de música, y bien vestido, en su mente, la escena fantaseada en la que es el protagonista le lleva a pensar que trabaja como directivo en una importante empresa en la que tiene subordinados que le obedecen y a los que puede gritar si no le caen bien, o concederles favores si le resultan simpáticos. Cuando la bocina del coche de atrás -que le señala que el semáforo se ha abierto- le devuelve a la realidad, siente ganas de salir a toda velocidad para no sentirse humillado por el coche del carril de al lado. Esta escena recoge de alguna manera los impulsos agresivos y las preocupaciones de status y reputación que están relacionados con el motivo de poder (Mateos y Arana, 2003). El motivo social de poder explica también numerosas conductas como consumidores. ¿Por qué hay personas que adquieren coches de lujo potentísimos si existe un límite de velocidad muy por debajo de lo que son capaces de alcanzar tales coches? No cabe duda de que el deseo de reconocimiento y status pueden explicar tal compra.

Nuestro reto, llegado este punto, es ver cómo podemos encauzar y usar todas estas bases y principios motivacionales que están detrás de nuestras conductas para fomentar el consumo responsable de los alumnos en el aula o de nuestros hijos en casa.

5. Metas que orientan la actividad escolar y el día a día en casa

En la actividad escolar los profesores, o en el día a día los padres, cuando nos encontramos con alumnos/hijos que parecen no tener interés alguno por aprender comportamientos responsables como consumidores se recurre a diversas estrategias (promesa de regalos, amenaza con castigos, elogios, se procura que participe más, se utiliza material audiovisual, etc.). Sin embargo, con frecuencia se trabaja intuitivamente ya que no se tiene claro qué hacer y porqué. Puesto que la conducta está dirigida a una meta, una forma de empezar es analizar las metas que pueden cubrirse con la actividad escolar y en el contexto de dicha actividad (véase tabla 1) (Alonso Tapia, 1992).

TABLA 1.

Metas que orientan la actividad escolar (Alonso Tapia, 1992)

a) Relacionadas con la tarea • Incrementar la propia competencia. *Motivación de competencia.* (Dweck y Elliot, 1983). • Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella. *Motivación intrínseca.* (Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1975).
b) Relacionadas con la posibilidad de elegir • Hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido. *Motivación de control.* (Deci y Ryan, 1985; deCharms, 1976, 1984).
c) Relacionadas con la autoestima • Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. *Motivo de logro.* • Evitar una evaluación negativa de la propia competencia. *Miedo al fracaso* (Atkinson, 1964).
d) Sociales • Conseguir ser aceptado socialmente. • Evitar ser rechazado socialmente.
e) Externas • Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante. • Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.

5.1 Relacionadas con la tarea

En clase podemos encontrar alumnos que cuando no entienden algo lo preguntan directamente; cuando han de comenzar una tarea se plantean ¿cómo puedo hacerlo?; cuando se encuentran con alguna dificultad se plantean cómo superarla; o que, cuando han terminado una tarea nueva que han sido capaces de resolver, la repasan para que no se les olvide el proceso para otra ocasión. Cuando estos comportamientos son frecuentes y espontáneos, aunque con ellos no vayan a conseguir nada más, podemos inferir que lo más probable es que su interés principal, su meta sea aprender. Los comportamientos descritos muestran que la atención se centra en la tarea, en incrementar sus conocimientos en relación con algún aspecto concreto; es lo que Dweck y Elliot (1983) llaman *incrementar la propia competencia.*

En otras ocasiones, podemos observar que un alumno está leyendo o examinando un libro totalmente absorto. Algún aspecto de la información que allí aparece (novedad, naturaleza de la materia, etc.) atrae la atención del alumno (Csikzentmihalyi, 1975). En este caso, lo que determina la actividad no es tanto el interés por incrementar su competencia cuanto la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma: *Motivación intrínseca*.

5.2. Relacionadas con la posibilidad de elegir

En ocasiones se puede observar también cómo aunque la tarea pueda proporcionar una oportunidad para aprender o para abstraerse, basta que sea impuesta

por el profesor para que dicha tarea no se realice. En este caso, es la sensación de sentirse obligados lo que les hace rechazar la tarea. Por el contrario, si los alumnos tienen la posibilidad de ser ellos quienes elijan entre varias alternativas, se incrementa su interés por la tarea. Este interés se manifiesta en que, tras seleccionar el tema en el que van a trabajar o la forma de realizarlo, buscan más información, intercambian más información sobre el tema con los compañeros, etc. Estos hechos ponen de manifiesto que, con independencia de que esté en juego la consecución de otro tipo de metas, para muchos alumnos experimentar que se actúa con cierta autonomía y no obligado es una meta importante que puede condicionar su mayor o menor dedicación al trabajo que han de realizar. Al alumno le gusta estar en posesión de -al menos- cierto control de la situación y hacer la tarea porque uno mismo -y nadie más- la ha elegido. *Motivación de control.*

Según Deci y Ryan (1985) las personas tienen la necesidad de ejercer control tanto sobre su entorno como sobre la propia conducta. En el contexto escolar, el curriculum, las tareas, etc., vienen impuestas la mayoría de los casos, lo que afecta de manera negativa a la motivación de los sujetos. ¿Qué se puede hacer?

De acuerdo con deCharms (1976, 1984), la escuela y el profesor pueden ser una ayuda para incrementar la propia autonomía. Considera que es posible corregir los problemas motivacionales actuando al mismo tiempo sobre el entorno (modificando las condiciones de trabajo o las posibilidades de opción que se ofrecen en el aula), y sobre el alumno (ayudándole a tomar conciencia de la situación, que vea que no se trata de obligarle sino de ayudarle a conseguir lo que él desea, que comprenda que el aprendizaje puede ayudarle a incrementar su autonomía). Para ello es necesario que las ocasiones para poder elegir, y el número de alternativas sean tan numerosas como sea posible, y que el alumno tome conciencia de: a) sus propias motivaciones; b) del derecho y la necesidad que los demás tienen de ser también autónomos; c) de lo que significa aprender y de la satisfacción interna que comporta para el individuo; d) de lo que significa ser una persona autónoma (*origin*) frente a una marioneta (*pawn*); y e) de cómo se puede incrementar la autonomía marcándose metas realistas y trabajando en su consecución.

5.3. Relacionadas con la autoestima

En otras ocasiones el alumno está pendiente de sí mismo, o mejor dicho, de conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. Es el caso del alumno que desea salir a la pizarra para demostrar lo que sabe (al profesor, a sus compañeros y a sí mismo), o del que enseña sus notas cuando han sido buenas. Estos comportamientos están poniendo de manifiesto que lo que se busca es "experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito" (Atkinson, 1964), recibiendo una *valoración positiva de su competencia actual (Motivación de logro).*

Los primeros estudios de la motivación en el ámbito educativo consideraron que el determinante principal del interés con que los alumnos afrontan la realización de una tarea tenía que ver con la capacidad para experimentar orgullo tras el éxito o vergüenza tras el fracaso (Atkinson y Feather, 1966). Las diferencias individuales en estas características que son independientes, interactúan con las expectativas de éxito y con el

grado de incentivo que puede suponer conseguir el éxito o evitar el fracaso en una tarea determinada. Este incentivo está en relación inversa con la probabilidad de éxito.

Lo que también parece evidente es que si los fracasos en una actividad se acumulan, las expectativas de éxito disminuyen, y con ello la motivación. En consecuencia, una prescripción que se desprende desde el modelo expectativa-valor de Atkinson es que habría que tratar de reducir al mínimo las experiencias de fracaso en el contexto escolar.

En el polo opuesto están los alumnos que nunca salen voluntarios a la pizarra a realizar una tarea aunque sepan cómo hacerla, que si deben elegir entre varias tareas varios trabajos de clase, eligen los más fáciles, que tienden a evitar las tareas en las que han de competir con otros alumnos.... Se trata de alumnos especialmente sensibles a la posibilidad de experimentar un tropiezo: tienen *Miedo al fracaso*. Este fracaso se interpreta a menudo como un indicador de que no se vale, por lo que prefieren evitar las situaciones que les puedan llevar a experimentar dicho sentimiento.

Estas dos metas han sido muy estudiadas en lo que se conoce como los estudios sobre la motivación de logro (tradición de Atkinson y McClelland), y desempeñan un importante papel en la determinación del esfuerzo e interés que se observa en los alumnos, pero hay más metas posibles que se pueden cubrir con la actividad escolar.

5.4. Sociales

En cuarto lugar está la situación en que el alumno está pendiente de lo que piensen y digan otros. Así, un comportamiento que también puede observarse en el ámbito escolar es el del alumno que sólo hace las tareas cuando está delante el profesor (o en casa alguno de sus padres). En última instancia lo que estos alumnos están demandando es atención, una palabra amable, un gesto de aceptación y aprobación… Su preocupación no es tanto recibir una aprobación positiva por sus éxitos cuanto comprobar que es aceptado socialmente, o evitar ser rechazado (*metas sociales*).

Esta búsqueda de aprobación o evitación del rechazo se produce tanto en relación con los adultos como con los propios compañeros. Es más, pueden entrar en conflicto las búsquedas de aprobación de unos y otros (p.e., la etiqueta de "el empollón de la clase" puede hacerle ganar la aceptación del profesor, pero a la vez puede tener como consecuencia el rechazo de algún grupo de clase). Y puede darse el caso de que si lo que busca el alumno es ser aceptado por dicho grupo evite hacer una tarea aunque sepa cómo hacerla. Por ejemplo, en numerosas ciudades de España se ha puesto de moda últimamente en los bares de adolescentes, el invitar a una copa por cada suspenso acreditado con la presentación de la papeleta de notas.

La consecución de las metas sociales puede ser un potente instigador de la motivación por conseguir objetivos académicos, si bien, cuando es la única fuente de motivación, éstos adquieren un valor meramente instrumental, lo que puede perjudicar al aprendizaje al convertirlo no en un fin en sí mismo, sino en un medio.

5.5. Externas

Alguien que con la actividad escolar únicamente pretende conseguir *metas externas*, está buscando la instrumentalidad o utilidad de dicha actividad.

Es el caso del alumno que se pregunta por qué tiene que aprender idiomas si no tiene pensado salir nunca al extranjero, o que chantajea a sus padres diciéndoles que sólo aprobará si le compran la bici para el verano. Su preocupación, su objetivo último está más orientado a la utilidad de la situación, que interpretan como un medio para conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante (dinero, premios, exenciones de obligaciones), o evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva (evitar el castigo con que ha sido amenazado). Sólo hacen sus tareas cuando se les amenaza o se les promete alguna recompensa por ello.

La motivación de estos sujetos por la actividad escolar es, en general externa, lo que tiene implicaciones negativas o limitaciones. Por una parte, al motivar al sujeto "desde fuera", extrínsecamente, se hace depender la aparición de la conducta deseable de la presencia de las recompensas y los castigos, con lo que su efecto no es muy duradero. A veces, incluso, tiene efectos contrarios a los deseados como han demostrado Lepper y Greene (1978) al observar que en ausencia de recompensas los sujetos tienden a resolver problemas más difíciles, se implican más, se orientan más al proceso y no tanto al resultado, etc. Es una de las consecuencias negativas de reforzar por tareas que de por sí son intrínsecamente atractivas. La otra consecuencia negativa se produce si el sujeto percibe el refuerzo como una forma de querer controlar su conducta.

Con los premios y los castigos conseguimos "mover" nosotros al sujeto (motivación externa o extrínseca); lo ideal es que "se mueva por sí mismo" (motivación intrínseca). ¿Es posible conseguir que el alumno actúe motivado internamente por la tarea?

Como decíamos, hay estudiantes intrínsecamente motivados por la actividad escolar, de manera que la realización de la misma es en sí misma una experiencia gratificante. Además, pueden experimentar la propia competencia. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son aquéllas que proporcionan al sujeto un grado de desafío óptimo, al no ser ni muy fáciles ni muy difíciles. Debido al carácter motivador de este sentimiento, el estudiante se dedicará con más intensidad a la tarea, de modo que el aprendizaje se producirá de modo espontáneo gracias al interés y atención puestos en ella.

¿Qué hacer para que los estudiantes actúen motivados intrínsecamente? Es necesario que perciban o experimenten que son competentes. La tarea debe permitirle ejercitar sus propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. Ello puede verse facilitado según Dweck y Elliot (1983), si el clima de clase (los mensajes que recibe, fundamentalmente) estimulan su motivación hacia el aprendizaje, evitando mensajes que implican la crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto.

Como es lógico pensar, las metas que acabamos de señalar no necesariamente son excluyentes. De hecho, al afrontar al actividad escolar, los estudiantes pueden trabajar teniendo presentes varias al mismo tiempo. El que se persigan unas u otras metas puede tener efectos bien diferentes para el aprendizaje.

Hasta ahora hemos visto como los estudiantes no aprenden porque su motivación es inadecuada. Pero hay quienes creen que, en ocasiones, la falta de motivación deriva de una forma de pensar inadecuada, lo que a su vez hace que no aprendan. Según Alonso Tapia (1991), estos dos planteamientos no son incompatibles.

Entre estos últimos está Kuhl (1987, 1994) que parte del hecho comprobado de que ante un fracaso en una tarea nueva, lo que inicialmente se da no es una disminución del esfuerzo o la actividad sino un incremento de la misma, y sólo la experiencia repetida de fracaso lleva al abandono de la actividad. Según este autor, entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla, median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con el control de la actividad, que pueden facilitar o impedir su consecución.

De todo lo anteriormente expuesto, ¿qué pautas o principios de actuación concretos deben seguir los padres/profesores para promover la motivación y lograr así un mejor rendimiento de los alumnos como consumidores en el contexto del aula o en casa? Alonso Tapia (1992), señala varios principios de actuación relacionados con cinco aspectos de la actividad escolar que desarrollaremos a continuación.

6. Ejemplos de utilización de estrategias motivacionales para fomentar el consumo responsable desde la Escuela (a partir de Alonso Tapia, 1992)

6.1. En relación a la forma de presentar y organizar la tarea.

- *Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido* del tema a tratar o de la tarea a realizar. El objetivo es disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella. Se intenta así fomentar la *motivación intrínseca.* (Csikzentmihalyi, 1975; Deci, 1975). Una forma de hacerlo es presentar información nueva, sorprendente, incongruente, que le desafíe para que “le enganche”.

A modo de ejemplo: Juan y Luis tienen 12 años, son amigos y van a la misma clase. Ambos necesitan un chándal y unas zapatillas para la clase de Educación Física. Sus padres les han dado el mismo dinero a ambos: 100 euros. ¿Cómo es posible que mientras que el primero sólo se ha comprado las zapatillas, el segundo haya podido comprarse las zapatillas, el chándal y aún le haya sobrado algo de dinero?

Otra forma es variar los elementos de la tarea para mantener la atención. Para ello se puede programar la tarea de visitar una gran superficie comercial, para comparar ventajas y desventajas con un pequeño comercio. Otra actividad sería visitar un establecimiento de comida rápida tipo McDonald o Burger para que los alumnos tomen conciencia de la gran cantidad de recursos que se malgastan. Otra actividad podría ser la de visitar un centro comercial en época de rebajas. Existen infinidad de investigaciones

que demuestran que a estas edades la "experiencia directa" constituye uno de los medios fundamentales de enseñanza (véase revisión de Ewell, 1997).

De cara al desarrollo de la motivación intrínseca es efectivo plantear o suscitar en el alumno problemas desafiantes a resolver. He aquí algunos referidos al tema que nos ocupa: ¿Sabrías explicar por qué estando en pleno siglo XXI aún existen botellas de vidrio no retornables? ¿Por qué conviene quitar el tapón a una garrafa de agua vacía cuando la depositamos en el contenedor? ¿Por qué es mejor dejar encendidos un tiempo que apagar y encender frecuentemente los tubos fluorescentes? ¿Cómo aumentarías el uso de los contenedores de reciclaje del vidrio/cartón/metales? ¿Cuánta basura se produce diariamente la tu ciudad si se calcula que cada ciudadano genera diariamente medio kilo?

- *Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno* (que la vea como una forma de incrementar su competencia y sus habilidades). Así conviene relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares, con sus experiencias, sus conocimientos y sus valores: ¿Cuántos conocen a alguien que tiene problemas a causa de la contaminación?

Se puede además mostrar la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta: Al preguntar que cuántos se lavan los dientes con el grifo abierto se le intenta concienciar del ahorra de agua que supondría enjugarlos con un vaso de agua; o al reciclar el papel en el aula se les debe hacer conscientes de que así se evita la tala de árboles.

6.2. En relación a la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase

Se puede *organizar la actividad en grupos cooperativos* (frente a la individual y a la competitiva). Parece demostrado que es la más deseable desde el punto de vista motivacional (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990; Slavin, 1983), además de cubrir objetivos afectivos. Un ejemplo sería representar una obra de teatro implicando a toda la clase: el grupo A representa a un país con pocos árboles que no recicla, mientras que el grupo B es un país con pocos árboles que recicla y reforesta ¿Cuál es el resultado final?

Se puede organizar la actividad dando el máximo de opciones posibles de actuación, por ejemplo distribuyendo las tareas en grupos: uno hace varias papeleras para reciclaje de cartón, otro pone carteles fomentando el reciclaje, otro lleva el papel a los contenedores, etc.

6.3. En relación a los mensajes que el profesor da a sus alumnos

Antes de la tarea, se debe intentar orientar la atención de los alumnos hacia el proceso, por ejemplo diseñando un plan para fomentar el uso adecuado de la luz en casa. Durante la realización de la tarea hacia la búsqueda y comprobación de los posibles medios para superar los obstáculos; y después de haberla realizado se debe informar de lo correcto o incorrecto del resultado pero centrando la atención del alumno

en el proceso seguido; en lo que se ha aprendido y en que siempre nos merece confianza.

Además es conveniente promover explícitamente que el alumno vea la inteligencia-capacidad como algo modificable, y que aprenda a atribuir resultados a causas internas, modificables y controlables (es decir, al esfuerzo).

6.4. En relación con el modelado que el profesor/padres pueden hacer

Se deben ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase. Así, el profesor no deberá abrir las ventanas para disminuir el exceso de calor en clase sino apagar estos temporalmente; deberá apagar las luces al salir de clase; deberá depositar los papeles a desechar como parte de la actividad diaria en la actividad diaria en la papelera de reciclado, etc.

Resumiendo, un adecuado comportamiento como consumidor como función del "poder" y el "querer" viene resumido gráficamente en el siguiente esquema (véase figura 3).

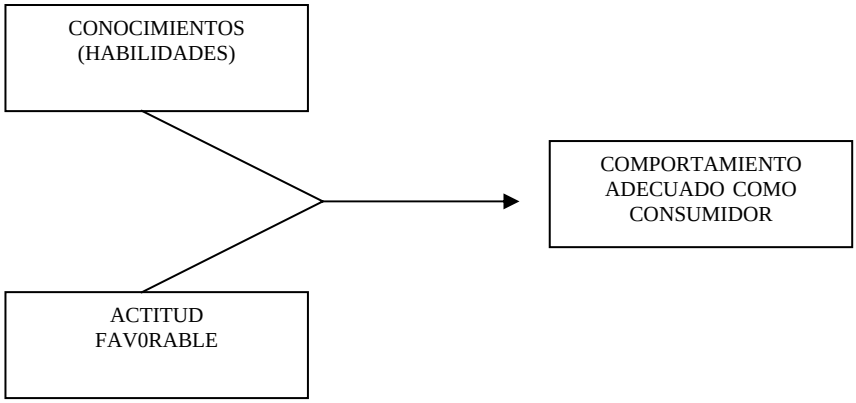

Figura 3. Esquema de los requisitos de un adecuado comportamiento como consumidor.

Referencias

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid: Santillana.

Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención.* Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.

Alonso, J. (2004). *Comportamiento del consumidor*. Madrid: ESIC. (5ª edición).

Álvarez, M. N. (1992). *Educación del consumidor*. Madrid: MEC.

Atkinson, J. W. y Feather, T. (Eds.) (1966). *A theory if achievement motivation.* New York: Wiley.

Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society*. New York: van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: van Nostrand.

Csikzentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.

deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation change in classroom*. New York: Wiley & Sons.

deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational setting. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 1: Student motivation.* New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Ewell, P. T. (1997). *Organizing for learning: A point of entry*. Draft prepared for discussion at the 1997 AAHE Summer Academy at Snowbird. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS). Disponible en: http://www.intime.uni.edu/model/learning/learn_summary.html

Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (Eds.) (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana (vol. II)*. Madrid: Ramón Areces.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.

Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. En F. Halisch y J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition.* Berlin: Springer.

Kuhl, J. (1994). A theory if action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation.* Seattle: Hogrefe & Huber.

Lepper, M. R. y Greene, D. (1978). *The hidden cost of reward.* Hillsdale, NJ.: LEA.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation: A 35-year Odyssey. *American Psychologist, 57,* 705-717.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd edition).* New York: Harper & Row.

Mateos, P. y Arana, J. M. (2003). Los motivos secundarios de logro, afiliación y poder. En E. G. Fernández Abascal, M. P. Jiménez, y M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana (vol. II).* Madrid: Ramón Areces. (pp. 715-748).

Mayor, L. y Tortosa, F. (1995). *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Mollá, A. (2006). *Comportamiento del consumidor.* Barcelona: UOC.

Myers, D. G. (2005). *Psicología*. Madrid: Interamericana (7ª edición).

Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). Psicología de la motivación y la emoción. Madrid: McGraw-Hill.

Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula.* Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.

Schiffman, L. G. y Kanuk, L. L. (2001). *Comportamiento del consumidor.* México: Prentice Hall. (7ª edición)

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, *94*(3), 429-445.

Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: Experimental studies.* New York: Macmillan.

Anexo

Actividades prácticas a realizar

a) con los alumnos en el colegio (o los padres con los propios hijos)
• Visita a un McDonald o Burger King, Telepizza
• Visita a un pequeño comercio-gran superficie
• Visita a las rebajas
• Visita a las instalaciones de la empresa que recoge los contenedores de reciclaje
• Lema de desarrollo sostenible: 3 R: reducir, reutilizar, reciclar
• Visita a una estación de Punto Limpio (conocer los diversos materiales que son susceptibles de reciclarse)
• Visita a un parque eólico
• Visita a las instalaciones de Enusa en Juzgado
• Visita a una casa con buena orientación, aislamientos adecuados, placas solares...
• Construir recipientes para separar la distintas basuras en las clases, patio y pasillos
• Realizar actividad de comercio justo
b) en el curso de especialista
• Trabajo en grupo con el material seleccionado de la red (noticias relacionadas)
• bloques de temas: alimentación, ropa, ocio y tiempo libre, alcohol, consumo de agua, etc.
• ahorro de electricidad, transporte, preocupación por el medio ambiente (bosques, ríos, etc.),… publicidad y consumo (análisis de anuncios)
c) temas de debate (con los alumnos/hijos, adecuando el nivel a la edad)
• Eliminación bolsas en supermercados
• Control de la natalidad como solución al calentamiento global
• El coche eléctrico
• Comunismo vs capitalismo (y consumo)
• ¿Vivir hacinados es más verde?
• El consumo de TV
• Energía nuclear: ¿alternativa?
• Vivienda en España consume 40% más de energía que en Francia
• El niño pide y el niño tiene
• Consumo de ocio: alcohol, tabaco y drogas
• Celebraciones y consumo: Navidades, San Valentín, etc.
• ¿Somos responsables consumiendo? ¿Por qué ocurre esto?
• Movimiento slow (tour, food,…life)